



## **ARTICULAÇÃO TEÓRICA SEGUNDO BOURDIEU E FOUCAULT PARA A ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR.**

(1) VIEIRA, Esther Isabella da Trindade; (2); TRINDADE, Daniela Sulamita Almeida da

*(1) Centro Universitário do Norte; E-mail: esthertrindade@hotmail.com. (2) Universidade do Estado do Amazonas, E-mail: danielasat@gmail.com.*

**Resumo:** O ambiente da escola pública de Ensino Médio é caracterizado pelo encadeamento de forças, lutas e tensões, no qual, a exigência de capital cultural é menor e a circulação de capital econômico e social é mais restrita, em relação a outros níveis e ambientes. No entanto, verificou-se que as lutas pelo poder travadas nesse ambiente se efetivam nas relações de poder de forma clara e, às vezes, impositiva. Destarte, o presente artigo apresenta uma abordagem reflexiva, a partir da vivência educativa em escola pública, no bojo do estágio supervisionado I, referente ao Curso de Licenciatura em História. Partindo da abordagem teórica de Bourdieu e Foucault, optou-se pela pesquisa-exploratória, cuja metodologia fez uso da abordagem qualitativa, com dados coletados através da observação participante, com uso do caderno de campo e pesquisa documental. Como objetivo; analisar as características do ambiente escolar, como espaço socialmente estruturado, considerando-se as práticas metodológicas da professora de História com os estudantes do 1º e 2º Ano do Ensino Médio, no cotidiano escolar, quando é exercido o poder simbólico. Diante do que, busca-se compreender como se dá a construção da subjetividade nesse contexto educativo, identificando-se o ofício do professor-historiador, na criação de condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos históricos, como relação de interlocução e construção de sentidos.

**Palavras-chave:** História, Poder, Escola pública.

### **Introdução**

No contexto da escola pública de ensino médio, projetam-se relações de poder, às vezes inconscientes e subliminares, sob a forma do poder simbólico, por vezes identificada, como o poder legal, formal e impessoal, como o uso da força ou como a influência social e política.

Em face disso, a trajetória da História como disciplina escolar na educação brasileira tem enfrentado intensos embates. A imagem do professor de história, por vezes, é associada à figura do sacerdote, do profissional da ciência e porta-voz do verdadeiro passado, o que sugere a oscilação de sua identidade entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres (SCHMIDT, 2013, p.55).

De modo particular, no Brasil, o objetivo do trabalho docente na área do ensino de história é a formação da consciência histórica de crianças e jovens, considerando a realidade social e política, marcada por múltiplas diferenças culturais e enormes desigualdades sociais e econômicas.



Segundo Silva e Fonseca (2007, p.44), história e currículo denotam mais que “um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados”, dentro de um campo de lutas são frutos da seleção e da visão de algum grupo que detém o poder de prescrever normas e regulamentos.

Esse relatório aborda uma experiência referente a disciplina de estágio supervisionado I com as 20 turmas de estudantes do ensino médio, na carga horária de 20 horas aulas semanais, durante 3 meses consecutivos, nos turnos matutino e vespertino. As discussões serão tecidas à luz da teoria das relações de poder em Pierre Bourdieu, Weber e Foucault, no contexto de uma escola pública da periferia urbana de Manaus- AM. Os respectivos autores foram escolhidos por terem elaborado amplas discussões acerca do poder, as quais, conforme a exposição que se segue, apresentam possibilidades para a compreensão das relações de poder entre os indivíduos, no âmbito da instituição escolar.

## **2. METODOLOGIA**

Para realização deste estudo optou-se pela pesquisa exploratória realizada durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, abordagem qualitativa, com dados coletados através do caderno de campo, registros fotográficos e entrevistas abertas. Na pesquisa qualitativa em que a intencionalidade do pesquisador é conhecer o seu sujeito e desvelar suas ações tendo como ponto de partida os depoimentos, as respostas, as observações, o diálogo, deve-se salientar o enunciado como revelador de quem fala, que se mostra pela linguagem (MACHADO, 1994). Desse modo, segundo Marconi e Lakatos (2015, p. 71), na pesquisa exploratória, as investigações de pesquisa empírica têm a finalidade de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente para clarificar conceitos.

## **3. RESULTADOS E REFLEXÕES**

### **1 O ensino de História e as relações de poder na escola, sob o foco de Foucault e Bourdieu.**

Seguindo o roteiro diário do estágio supervisionado I, após apresentar-se ao pedagogo, a estagiária foi apresentada à professora da disciplina de História, Maria de Jesus; formada em



história pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, no ano de 2014 e mestranda do curso de Pós-Graduação em História Social pela mesma instituição. A partir dessa ocasião, prosseguiu-se com a observação, acompanhando a rotina diária de atividades realizadas pela professora regente, com seus 450 alunos, com idades entre 15 e 18 anos, correspondentes as 20 turmas de 1º e 2º anos, dos turnos matutino e vespertino, de uma escola pública estadual, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas- SEDUC.

Para a análise das relações de poder na escola observada, foram identificadas a interação cotidiana entre professora e estudantes no interior das salas de aula; a interação da professora com as determinações da escola e a estrutura física da escola. Estas relações estão configuradas na teia de um poder formal e impessoal, regidos por órgãos administrativos conforme os ditames das organizações burocráticas. Esse poder consentido e não admitido como tal é distribuído de forma hierárquica, estando a gestora na responsabilidade máxima de exercer como “arauto dos órgãos oficiais”, o poder simbólico de impor exigências e determinações que não estão sob sua vontade própria.

Quanto a hierarquização, Weber (2002) menciona que, na escola, se exerce um poder aparentemente impessoal, apoiado em ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, através de leis, decretos e resoluções, como articulações próprias da burocracia. Nessa interação humana de diversos níveis hierárquicos, um quer tentar dirigir/controlar a conduta e impulso do outro.

Para Foucault (1997, 2001) é no interior do espaço físico da escola que o poder se apresenta de forma institucionalizada, na veiculação dos discursos reproduzidos na forma de saberes e no controle, disciplina e distribuição dos indivíduos num espaço útil, possibilitando o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. No ambiente arquitetônico dessa escola GM [Figura 1], é possível identificar a quadra poliesportiva no centro, cercada de salas de aula ao redor, no lado direito estão localizados a sala dos professores, a sala do pedagogo e a secretaria, e no lado esquerdo a biblioteca e as demais salas de aula.

Na abordagem de Foucault (2001, p.145) a escola-edifício (aparelho de vigiar), com aporte em seu ofício imperativo de qualificação, tem o papel de operar o adestramento dos corpos vigorosos, enquadrar os comportamentos individuais, na intenção de obter oficiais competentes.



**Figura 1:** Quadra poliesportiva da escola.  
**Fonte:** VIEIRA, Esther.

Essa arquitetura e engenharia, apesar de não possuir as mesmas características do projeto Panóptico<sup>1</sup>, idealizado por Bentham em 1791, utiliza-se de estratégia semelhante quanto a organização do espaço para o emprego requintado de averiguação, vigilância e exame, como tática de exercício do poder. O panoptismo esteve presente na formação e funcionamento das sociedades disciplinares ocidentais dos séculos XVII e XVIII, como estratégia ou tática para organizar o espaço, controlar o tempo, promover a vigilância contínua e registrar continuamente o conhecimento, aparecendo como uma mecânica de observação individual, classificatória e modificadora do comportamento.

Na descrição de Foucault (2001, p.165) o Panóptico era um edifício construído em forma de anel, no meio do qual havia uma torre, com grandes janelas com abertura para a face interna e para a face externa do anel, para permitir a entrada de claridade. Nessa construção não havia nenhum ponto de sombra e o anel era subdividido em pequenas celas, mantidas sob o olhar atento do vigilante posicionado na torre central (sem ser visto pelas pessoas). A função desse vigilante era manter o controle das atividades realizadas no interior das celas através de venezianas, com a finalidade de supervisionar crianças na aprendizagem da escrita, operários em seus trabalhos ou mesmo a correção de prisioneiros, dentre outras. Para Bentham esta pequena e maravilhosa astúcia arquitetônica podia ser utilizada por uma série de instituições.

---

<sup>1</sup> Tornou-se o programa mestre da maior parte dos projetos de prisão por volta de 1830-1840, formulado para o espaço da prisão, fábrica, escola e manicômio (FOUCAULT, 2001).



Essa estrutura das celas, a atuação do vigia e o modelo generalizável do Panóptico, faz lembrar o aparato burocrático da atualidade; distribuição dos funcionários em cargos e funções hierárquicas no interior da instituição escolar, responsáveis pela execução de tarefas e cumprimento de regras, definidas em estatutos e regimentos, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da respectiva instituição. O emprego desse poder simbólico, invisível é exercido “com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, p. 7-8), com a justificativa de monitorar comportamentos e garantir o controle das ações do professor e dos alunos, principalmente quanto ao seu desempenho na sala de aula.

No que tange a descrição do espaço físico da sala de aula, percebeu-se que, a disposição “geográfica simbólica” das carteiras escolares, desalinhadas dos enfileiramentos, a cor amarelada de aspecto sujo das paredes encoberta pelas pichações, o quadro branco; chamado de negro devido aos resíduos de sujeira, o ar condicionado com vazamentos e excesso de ruídos, e, a porta constituída por chapas de ferro, com uma pequena viseira, elaborada com canos de ferro, denotava o desinteresse com a manutenção e conservação do ambiente, e, a preocupação com a vigilância, como medida necessária para conservar a ordem e disciplinar os estudantes.

No que diz respeito às práticas metodológicas e a relação da professora com os alunos, verificou-se que, as aulas eram ministradas de forma expositiva, com utilização do livro didático e o quadro branco. Diante do que, o acompanhamento das aulas era prejudicado, em decorrência da distribuição dos livros didáticos não ter alcançado, de forma equânime, a todos os estudantes. Tal situação, provocava desinteresse para alguns alunos, que se submetiam a formar pequenos grupos, com manuseio de um único exemplar do respectivo livro didático, durante o acompanhamento da aula.

Quanto ao método avaliativo da professora com os alunos da disciplina, examinou-se que, ao termino de cada aula era aplicado um exercício de funcionalidade a fixar o assunto abordado, esse exercício continha de quatro a cinco perguntas objetivas como forma de reprodução de uma história tradicional mecanizada. A própria escola possui um método de avaliação periódico; o “*simulado*” cujo objetivo destinava-se a auxiliar os alunos na realização do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). E buscando o alcance desse objetivo, cada professor era incumbido de orientar os alunos através de perguntas e respostas que seriam posteriormente aplicadas no “*simulado*” da escola.

De acordo com informações obtidas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o ENEM foi criado em 1988 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da



educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

Por se tratar de uma escola estadual, considera-se que o respectivo sistema estadual proporcione acesso à educação e legisle sobre ela e o ensino. Nesse âmbito, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), prescrito nos incisos do art. 44 da LDB/1996, funciona como um instrumento avaliativo de desempenho, cujo resultado permite a seleção unificada de estudantes para ingresso nas Universidades Públicas Federais (LIBÂNEO, 2012, p. 359).

Foucault (2001, p.158), contribui nesse sentido, ao mencionar que o exame coloca os indivíduos no campo da vigilância. Esse documento atribui a escrita um poder essencial associado as engrenagens da disciplina, pois visa acompanhar a evolução dos sujeitos, “[...] caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades [...]”. O que culmina, segundo o autor, com a formação de códigos quantitativos e qualitativos para descrever o comportamento e desempenhos dos estudantes.

Essa política educacional de coerção desarticula e recompõe o corpo dos estudantes numa maquinaria a serviço da orientação capitalista-liberal, fabricante de seres submissos e dóceis através do treino contínuo e emprego de forças com interesses utilitaristas (FOUCAULT, 2001, p.110). Seguindo esse mesmo princípio a escola, subdivide espaço e atividades, capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos pela disciplina, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle, ajusta a série cronológica de uns ao tempo dos outros, de modo a aproveitar e combinar ao máximo as forças individuais (FLEURI, 1993).

A estratégia metodológica da professora para com os estudantes limitava-se ao uso de escassos materiais didáticos e metáforas de conteúdo do livro didático com episódios de telenovelas, na maioria das vezes desinteressantes. Esse fato traz à lembrança a crítica do epistemólogo Gaston Bachelard (1996) ao uso inadequado das metáforas, pois na perspectiva do autor, se este recurso de linguagem for utilizado sem a reflexão e retomada dos conceitos estudados, o estudante poderá ficar preso na representação superficial de uma realidade, nomeada de obstáculo epistemológico da metaforização. No entanto, ao abordar o ensino de História através de metáforas com fatos ocorridos em filmes, vídeos, músicas, dentre outros, o professor precisa retomar os conceitos abstratos e discuti-los com os estudantes.

Além das avaliações escritas, os estudantes eram submetidos ao julgamento dos colegas e da professora, os estudantes reprovados tinham sua nota anunciada em alta tonalidade de voz pela



professora de História, com aspecto de punição ou castigo disciplinar, de efeito corretivo no processo de treinamento e de coerção dos sujeitos (FOUCAULT, 2001, p. 150), na força de um discurso normatizante e disciplinador, porém, inconsciente e subliminar, manifesto na forma de poder simbólico (BOURDIEU, 2001), outras vezes explícito, (WEBER, 2002), para determinar os comportamentos e punir os corpos e sua conduta de transgressão às leis escolares.

A única ocasião registrada em que a professora ministrou a aula de história de forma contextualizada, ocorreu na aula sobre a História da África no século XV em que introduziu o assunto com base na lei 10.639/03 acerca do ensino obrigatória de história e arte africana em sala de aula, a professora também apresentou uma discussão acerca da representação do negro nas mídias e na garantia de políticas públicas sobre as cotas para assegurar o ingresso de afrodescendentes nas universidades.

Responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, cabe ao professor de História orientar o aluno no levantamento de problemáticas, e participação no processo do fazer e do construir a História. O estudante precisa entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, mas pode ser apropriado mediante o esforço, leitura reflexiva e o não conformismo com a realidade social com a qual ele se encontra em estado de tensão (SCHIMIDT, 2013, p.57).

Tomado como quase mágico, o poder exercido pelos indivíduos (professores e estudantes), no contexto da escola, dissimula a força que o fundamenta ao ser exercido de forma “[...] invisível [...] com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, p. 7-8), impõe-se como legítimo por ser simbólico (BOURDIEU, 1989), e só se incute se for reconhecido.

Foucault (2001) explica que a existência dos saberes e transformações como dispositivos de relações de poder, produção e reprodução de saberes filosóficos, escolares dentre outros, agem com uso de certas tecnologias, como processo de retificação de narrativas de modo a produzirem os sujeitos ao estado de submissão. Contudo, a libertação à dominação e “violência simbólica” (BOURDIEU, 2001) só pode vir de uma ação coletiva capaz de desafiar as estruturas objetivas e corporificadas, através de ações individuais, cotidianas, com vistas a alcançar um nível macro de influência.

Como sujeitos históricos, professores e estudantes interagem de forma ativa e dinâmica, sob acordos feitos de modo que as regras estabelecidas não sejam abaladas. Portanto, a sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas um campo onde ocorrem relações de



interlocutores e construção de sentidos. Trata-se de um palco onde os espetáculos vivenciados no cotidiano são repletos de tensões, contradições, dilaceramentos da profissão do professor e os embates com as relações pedagógicas.

## **2 Reflexão acerca de transposição didática; o fazer histórico e o fazer pedagógico.**

Em relação a proposta curricular para o ensino de História, sua prescrição prevê, como em todo documento, o aperfeiçoamento de competências e habilidades em seus alunos. Desse modo, para que os estudantes desenvolvam os conhecimentos históricos é necessário que eles aprendam a desenvolver competências de representação e comunicação, compreensão, investigação e contextualização cultural, o que implica na apropriação das habilidades de leitura, análise, contextualização e interpretação das fontes documentais (SILVA e FONSECA, 2007, p. 60).

De acordo com os princípios curriculares do estado brasileiro, os caminhos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2015, p.11) que integra as ciências humanas e suas tecnologias, “tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando: compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros”. Desse modo, a história passa a ser visualizada como um processo, no qual, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções de problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delinea os movimentos da transformação histórica.

Nesse bojo, a proposta curricular no campo da História, no ensino médio, administra o papel educativo, formativo, cultural e político com a construção da cidadania, norteador a formação de competências e habilidades necessárias à construção de um padrão de qualidade do trabalhador para o mercado e a dimensão política, que enfatiza a finalidade da formação básica para o exercício da cidadania (LDB 9394/76, Art. 2º).

Diante da necessidade de corresponder as postulações dos PCNEM (2015), no que se refere ao fazer histórico e pedagógico, realizar a transposição didática<sup>2</sup> dos conteúdos e do procedimento histórico e as relações entre inovações tecnológicas postulam-se como os grandes desafios a serem

---

<sup>2</sup> Permite pensar a transformação do saber científico no saber escolar a ser ensinado na sala de aula (SCHMIDT, 2013, p. 54).





exauridos por professores de História na realização da própria atividade do historiador na sala de aula, de modo que os estudantes participem do processo de fazer e construir a História (SHMIDT, 2013, p. 59).

No que se refere ao perfil da escola atual sua apresentação tem demonstrado um amplo e complexo conjunto de prescrições curriculares, com implicações variadas, desafios e dificuldades expressas pelas relações que se manifestam na forma de tensões, em diversas dimensões, seguindo trajetórias sinuosas e até desorganizadas. A exemplo disso, trazemos a experiência de um episódio do estágio supervisionado I, referente ao embate de opiniões entre o grupo de professores e estudantes de ensino médio, durante a “Feira Cultural Multidisciplinar”, na Escola Estadual mencionada nesse relatório, quando os estudantes envolvidos a dois meses com a pesquisa e estudo da temática de *deep web*<sup>3</sup> haviam sido proibidos de apresentar a temática, com a justificativa, de que, tratava-se de uma temática polêmica.

Convidados a trocar de temática e de abordagem, os alunos persistiram na ideia defendida, contudo, o nome da temática foi mudado para; “cuidados com a internet”. O interessante é que, mesmo sendo coagidos a não problematizar o silenciamento da sociedade diante dos casos de violência na internet, os estudantes não deixaram de alertar os colegas sobre os perigos do preconceito racial e o submundo da internet.

Aproveitando o interesse dos estudantes para a abordagem do tema, os professores poderiam trabalhar alguns pontos da explicação histórica a serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria a Educação Histórica, dando mais ênfase a problematização, o ensino, a construção de conceitos, as possíveis interpretações dos fatos históricos, dentre outros aspectos específicos da explicação histórica.

Diante do exposto, a possível verificar que a escola acaba por não dar conta do caráter multicultural das sociedades contemporâneas, ao negar as contradições e as demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (ORTIZ, 1994). Segundo Moreira e Candau, (2003, p. 161), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e diferença. Nas ocasiões de confronto, tende a silenciá-las e neutralizá-las, pois sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.

O que se percebe, na teia dessas relações conflituosas é que a escola não está sabendo distinguir, talvez, o que é necessário saber para a construção da problematização dos saberes

---

<sup>3</sup> A Deep Web é formada por inúmeros sites e conteúdo que não são acessíveis por links padrões, que normalmente são iniciados com www, inseridos nos navegadores. (Deep Web Brasil).



históricos de seus alunos. Seria necessário, como nas palavras de Guiraud e Corrêa (2009) que houvesse então “a [...] revisão de formas de exercício de poder pela escola, pelos professores, a fim de poderem lidar com aqueles saberes de modo a [...] entendê-los para interpretá-los em relação às suas causas e conseqüente significado para os alunos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola contemporânea, como palco de manifestação de poder, assim como em outras instituições, permanece contemplando a homogeneização e padronização de suas práticas individualizantes e disciplinares em sua essência. Como espaço de produção de sujeitos, subjetividades e relações de força estabelecidas, a escola é constituída de funcionários administrativos, que participam das relações de poder existentes de forma pouco questionadora e estudantes; que, na condição de alvos dos reflexos das relações de poder existentes, tentam resistir às relações de confronto com a escola, mediante a tentativa diária de impor suas ideias, construir sua identidade e elaborar seus saberes.

## REFERÊNCIAS

Afinal, o que é **Deep Web**? Disponível em: < <http://www.deepwebbrasil.com/>>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

FLEURI, R. M. **Freinet**: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.) **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1996.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

GUIRAUD, L; CORRÊA, R. L. T. Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes. In: IX Educere – Congresso Nacional de Educação. Curitiba. **Anais do IX Educere**. 26 a 29 de outubro de 2009, p. 6531-6544.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Disponível em:<portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 23/06/2016 as 13:50.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: Bicudo, M. A. V, & ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília/D.F.: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2015. Disponível em:<<http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/ciencias-humanas-e-suas-tecnologias.pdf>>. Acesso em: 01 de agos. de 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SHMIDT, M.A. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: O saber histórico na sala de aula. Org. BITTENCOURT, C. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.54-66.

SILVA, M.; FONSECA, S.G. **Ensinar história no século XXI em busca do tempo entendido**. 3.ed. Campinas, SP: papiros, 2007.

WEBER. M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.